Ketzereien
über
Lehrerbildung

Von

Paul Cauer

Berlin
Weidmannsche Buchhandlung
1920

All that a University or final highest school can do for us, is still but what the first school began doing — teach us to read.

Carlyle

(The hero as man of letters).

EX
BIBLIOTHECA
REGIA ACADEM.
GEORGIAE
AUG.

1920.1621

C

In der Ansprache, mit welcher am 19. Juni Reichsminister Koch die Reichsschulkonferenz schloß, bezeichnete er als einen wertvollen Gewinn, den sie gebracht habe, die Erkenntnis: „daß es gewisse Grenzen des Möglichen gibt, und daß, wenn es nicht nach der Anschauung jedes einzelnen geht, nicht gleich der Gegner oder die Regierung schuld ist, sondern die sachlichen Schwierigkeiten. Im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten müssen wir uns zusammenfinden in der Arbeit für unsre Kinder. So wird der Kongreß im Sinne der Versöhnlichkeit und des Ausgleiches wirken." — Ungefähr so sagte der Minister. Wenn die Regierungen der Länder sich zu diesen Gedanken bekennen, und Ernst machen sie durchzuführen, so können für die Lösung mancher Aufgaben die in den Ausschüssen vereinbarten Leitsätze zusammen mit den nachher im Plenum dazu abgegebenen Erklärungen eine brauchbare Grundlage bieten. Das gilt auch für die Hauptfrage, die des Schulaufbaus, nicht für die kaum weniger wichtige der Lehrerbildung. In den Mehrheitsbeschlüssen des Ausschusses (IX) lauten die wichtigsten Sätze:

3. Die Berufsbildung aller Arten von Lehrern erfolgt in einer in den wesentlichen Grundzügen gleichartigen, jedoch der verschiedenen Berufsaufgabe angepaßten Weise auf einer Hochschule. Diese Ausbildung ist entsprechend den verschiedenen Bedürfnissen des Berufs und den bisherigen Erfahrungen verschieden lang, beim Volksschullehrer im besonderen auf zusammen mindestens drei Jahre zu bemessen.

5. Die pädagogische Ausbildung der Lehrer — abgesehen von den Hochschullehrern und den berufstechnischen Lehrern an den Fachschulen — erfolgt auf Hochschulen durch die Einrichtung

verhältnismäßig selbständiger pädagogischer Institute, die geeignet sind, die bereits an den Hochschulen wirkenden Lehrkräfte über die Fakultäts- und Abteilungsgrenzen hinaus für die besonderen Aufgaben der pädagogischen Berufsbildung heranzuziehen. Daneben sind nach Bedürfnis oder zu Versuchszwecken noch besondere pädagogische Berufshochschulen mit vollwertiger hochschulmäßiger Ausstattung zuzulassen; ferner können gegebenenfalls die philosophischen Fakultäten der Universitäten oder die allgemein bildenden Abteilungen der technischen Hochschulen die pädagogische Ausbildung der Lehrer übernehmen. Dagegen ist die Einrichtung besonderer erziehungswissenschaftlicher (pädagogischer) Fakultäten an den Universitäten ebenso abzulehnen wie die ausschließliche Übernahme der Berufsbildung der Volksschullehrer durch lediglich für sie bestimmte pädagogische Akademien.

Die Thesen sind mit ihrer Formulierung etwas im Unklaren geblieben, über die Hauptsache jedoch besteht kein Zweifel. Gefordert wird, nach Absolvierung einer neunklassigen höheren Schule, dreijähriges Studium auf einer Hochschule. Dabei ist die Schaffung einer neuen Art von Fakultäten ausdrücklich abgelehnt, abgelehnt auch der vermittelnde Vorschlag, den Spranger in Wort und Schrift eifrig empfohlen hatte, als normalen Weg der Berufsvorbildung — als ausschließlichen, das verlangte er selber nicht — besondere pädagogische Akademien, unabhängig von Universitäten und Technischen Hochschulen, einzurichten[1]). Die künftigen „erziehungswissenschaftlichen" Institute sollen vielmehr so weit möglich an Universitäten und andere Hochschulen angeschlossen werden. — Übergangsbestimmungen sind in zwei Thesen gegeben:

10. Die bestehenden besonderen Lehrerbildungsanstalten (einschließlich der entsprechenden Einrichtungen an Oberlyzeen und dergleichen) sind vom Frühjahr 1921 an aufzuheben oder schrittweise abzubauen, doch so, daß dieser Abbau spätestens im Jahre 1927 abgeschlossen sein muß.

11. Die tatsächliche Durchführung der Einrichtungen für die Lehrerbildung, zumal für die künftige Bildung des Volksschullehrers, richtet sich nach der allgemeinen Lage, besonders den

wirtschaftlichen Verhältnissen und nach der Bedürfnisfrage. Es erscheint zweckmäßig, sie durch entsprechende Versuche schon jetzt vorzubereiten.

Hier ist nicht mehr Unklarheit, sondern vollkommener Widerspruch. Wenn das Alte sofort verschwinden, die Einführung des Neuen von den wirtschaftlichen Verhältnissen abhängen soll, so ist ein Zwischenzustand möglich, kaum zu vermeiden, in dem für die Ausbildung von Volksschullehrern stellenweise gar nicht gesorgt wäre. An sich ist ja Rücksichtnahme auf die materielle Lage mehr als berechtigt; aber sie erscheint im Gedankenkreise des Ausschusses und seiner Leitsätze als ein Fremdkörper, wie denn im ganzen die Verhandlungen der Reichsschulkonferenz einheitlich auf den Ton unbekümmerter Freigebigkeit gestimmt waren. Wo doch eine Sorge sich regte, wurde sie zurückgedrängt. In den Referaten, die uns gedruckt vorlagen, war dieser Standpunkt durch Schulrat Karl Muthesius (Weimar) vertreten (III S. 14):

Die Frage, ob unser Volk wirtschaftlich tragfähig genug sein werde, um die Ausbildungskosten und die für die große Zahl der Volkslehrer notwendige, nach dem Verhältnis der Ausbildungskosten erheblich höhere Besoldung] aufzubringen, gehört in das Gebiet der Zweckmäßigkeitsrücksichten und darf die grundsätzliche Untersuchung zunächst nicht beeinflussen. Es kann allerdings der Augenblick kommen, wo sie mit der ganzen Schwere der wirtschaftlichen Not in die Entwicklung eingreift und ihr einen jähen Abschluß aufzwingt. Unsere Erörterungen halten sich aber zunächst frei von den Fesseln der geldlichen Bedingtheiten und lassen sich nur leiten von rein sachlichen Bedürfnissen.

Das ist die Stelle, wo harmloser Optimismus in Gefahr ist zu frevelhaftem Leichtsinn zu werden. Wohin es führt, wenn von politischen Tonangebern Hoffnungen erweckt sind, die sich nachher nicht erfüllen lassen, das haben die Erfahrungen der letzten beiden Jahre jedem Ernstdenkenden zeigen können. Die pädagogischen Volksbeglücker wollen davon nichts wissen. In der Presse und in Versammlungen, so auch in unserm

Ausschuß, sprachen und sprechen sie so, als befänden wir uns in fröhlichem Aufstieg eines blühenden Erwerbslebens und brauchten nur zuzugreifen, um das Wünschenswerte aufzubauen, während es doch gerade darauf ankommt, Reformen zu finden, die beides leisten: einer künftigen, wieder aufwärts gerichteten Entwicklung vorzuarbeiten und sich den trostlosen Verhältnissen des gegenwärtigen wirtschaftlichen Tiefstandes, bisher immer noch Niederganges, allenfalls einfügen zu lassen. Ein Vergleich, auf den man sich gern beruft, mit der Zeit nach 1807, als Friedrich Wilhelm III. mit seinem berühmten Worte die Universität Berlin gründete, ist leider unwirksam[2]). „Die damals vorausgegangenen Kriege waren politische Kriege mit wirtschaftlichen Folgen, aber nicht Wirtschaftskriege, welche die Grundlagen der volkswirtschaftlichen Leistungsfähigkeit vollständig erschütterten."

Dies ist aber nicht das einzige, was bedenklich machen muß[3]). Wie soll denn die Neuordnung praktisch gestaltet werden? In welcher Form ist eine Angliederung von Übungsklassen an die Hochschulen möglich? Wie sollen überhaupt die persönlichen Bildungswünsche der Lehrer mit den tatsächlichen Bedürfnissen ihres Berufes in Einklang gebracht werden? Auch mit dieser recht ins Innere gehenden Frage hat man es, in der fröhlichen Stimmung des Forderns und Gewährens, allzu leicht genommen. Gestreift wird sie neuerdings von Tews[4]), der zugibt, daß der künftige Lehrer einer einklassigen Dorfschule, „der Alleinlehrer, in den Einzelheiten des Hochschulbetriebes nicht das findet, was er braucht"; für ihn müsse dann eben die Hochschule besondere Einrichtungen schaffen. Unternimmt man das ernstlich, so wird entweder die Hochschule von ihrer eigentlichen Aufgabe abgezogen oder der Lehrerstand, wahrscheinlich beide. Einem Lehrer, der sich ein paar Jahre hindurch in wissenschaftliche Studien vertieft hat,

wird es niemand verdenken können, wenn er die Beschäftigung an einer ein- oder wenigklassigen Landschule als Verbannung empfindet, aus der sich so bald als möglich freizumachen sein sehnlicher Wunsch ist. Gelingt das nicht, so ist er verurteilt, entweder zu vergessen, was er kennen gelernt hat, oder sein Leben lang ein unzufriedener Mann zu sein. Vielleicht kommt es dahin doch nicht. Die Notwendigkeiten der Praxis haben eine Kraft sich durchzusetzen: so könnte ganz von selber ein dritter Lehrerstand sich einstellen, bescheidener in Ausrüstung und Ansprüchen, der die Pflichten im Dienste der Nation übernähme, denen der bisherige Volksschullehrerstand durch seine Angleichung an den der wissenschaftlichen Lehrer entfremdet würde.

Wie war es möglich, daß so folgenschwere Beschlüsse gefaßt wurden? daß sie nicht nur dem nahezu einmütigen Wunsche der Lehrervereine entsprachen, sondern auch von Vertretern der höheren Schulen, der Universitäten als unerläßlich angesehen worden sind? Einen der Gründe, die dahin gewirkt haben, hat Dr. Wyneken in der Plenarsitzung am 14. Juni mit aller denkbaren Offenheit ausgesprochen: Die Frage sei als politische zu behandeln; sachlich werde das Hochschulstudium von den Volksschullehrern überschätzt. Nur gerechtfertigt würde es sein, wenn man zu den Professoren sagte: „Behalten Sie doch ihre langweiligen Universitäten für sich; wir schaffen uns selber, was wir brauchen.“ Auch sei zu erwarten, daß der Lehrerstand bei der beabsichtigten Neuordnung einen gewissen Schaden leiden werde; Rücksicht auf das Geld werde bei der Wahl des Berufes mehr als bisher mitsprechen. Aber alles müsse zurückstehen gegenüber dem politischen Zweck, die Gleichstellung mit den studierten Berufen zu erreichen. Nach-

her wolle man weiter sehen. — Ob solche Denkweise in den Kreisen der Volksschullehrer selbst viele Anhänger hat, weiß ich nicht; jedenfalls kann eine Polemik, die irgendwie fruchtbar zu werden wünscht, auf Argumente dieser Art nicht eingehen. Dieselbe Zurückhaltung müßten aber alle diejenigen üben, die von unserer Seite für die Forderungen der Lehrer eintreten. Daß das aus politischen Gründen geschehe, wird vielfach mit einer Unbefangenheit ausgesprochen, die der des Dr. Wyneken wenig nachsteht. Während der Berliner Tagung sind mir von Angehörigen verschiedener politischer Parteien ernste Vorhaltungen gemacht worden, weil ich gegen die Bedingung des Reifezeugnisses beim Eintritt in die Berufsvorbereitung des Volksschullehrers sprach: dies und das Hochschulstudium müsse man ihnen bewilligen, sonst würden sie in die Sozialdemokratie hineingetrieben. Darin liegt eine Beleidigung unseres Lehrerstandes: nicht in dem Gedanken, sie könnten Sozialdemokraten werden — viele sind das ja übrigens ohnehin —, aber in der Voraussetzung, daß sie nach verletzten oder befriedigten Eigeninteressen ihre politische Stellung nehmen. Und was hülfe es für die inneren Kämpfe, in denen sich die Nation emporringen soll, Bundesgenossen uns zu erkaufen? Ehrliche Gegnerschaft vermag die gemeinsamen Aufgaben besser zu fördern. Vor allem aber, wenn wir die Taktik des Kuhhandels, die ja ganz in der Politik nicht entbehrt werden kann, selber in denjenigen Zweig hereinnehmen, der einer geistigen Entwicklung dienen will, dann mögen wir nur im voraus still sein von sittlicher Erneuerung, zu der wir als Erzieher etwas beitragen könnten.

In anderem Sinne darf hier von „Standesrücksichten" gesprochen werden, so wie es Rektor Pretzel (Berlin) in seinem Referat für die RSK. getan hat (III S. 34): „Wir wehren uns dagegen, daß nun, wenn

endlich eine gründliche Verbesserung auf dem Gebiete der Lehrerbildung vorgenommen werden soll, für den Volksschullehrer wieder eine Sonderbildung geschaffen wird, eine Bildung, die abseits von den Stätten geboten wird, an denen die Angehörigen der anderen wissenschaftlichen Berufe die ihrige empfangen, eine Bildung, die anders ist als diese und darum von vornherein wieder der Gefahr ausgesetzt, geringer bewertet zu werden, mag das auch in der Sache keineswegs begründet sein.“ Alle Achtung vor dem Bildungsdrange, der sich da hervortut, vor dem Verlangen, das geistige Leben der Nation, empfangend und gebend, in vollerem Maße mitzuleben! Soll aber dieser Wunsch so erfüllt werden — und darüber wird prinzipiell wohl niemand streiten —, daß zugleich für die Gesamtheit ein Nutzen erwächst, dann muß dem persönlichen Bildungsstreben des Lehrers zur Seite gestellt und im Falle des Widerstreites übergeordnet werden das Unterrichtsbedürfnis der Schüler und Schülerinnen, an denen und für die er dereinst seinen Beruf ausüben soll, nicht nur einer aufgeweckten und lerneifrigen Großstadtjugend, sondern auch der Kinder von Tagelöhnern und Arbeitern auf dem Lande und in den Vororten der Fabrikstädte. Hier versagt die Begründung.

Vergebens habe ich mich bisher nach einem Nachweis umgetan, wie die Kenntnisse und Anregungen, die im Unterricht einer Prima und weiter in den Vorlesungen und Übungen der Universität geboten werden, mit den Berufsaufgaben zusammenhängen, die dem Volksschullehrer gestellt sind. Auch Pretzel gibt keine Antwort hierauf[5]). Auf diesen Punkt eingegangen sind[6]) Kutzner, bei Gelegenheit seiner Empfehlung einer pädagogischen Fakultät, und Kühnel in einer Gegenschrift gegen Spranger. Ersterer entwirft unter der Annahme, „daß jemand 30 Wochenstunden belegen kann“, einen Vor-

lesungs- und Übungsplan für sechs Semester, in dem denn freilich Philosophie und Erziehungswissenschaft einen so breiten Raum einnehmen, daß einem für die geistige Gesundheit derer, die mit solcher Kost genährt werden sollen, bange werden kann. Der Praxis sind in den beiden ersten Semestern je zwei Stunden, in den späteren je neun bis zehn Stunden gewidmet, zehn Stunden auch, gleichmäßig durch alle Semester, dem Studium von Fachwissenschaften. Deutsch und Geschichte werden in den ersten Semestern untergebracht, wo die Praxis noch wenig Zeit in Anspruch nimmt; Vorlesungen darin müssen alle hören, und ebenso in der Volkswirtschaftslehre. Dazu kommt für jeden ein durch eigne Wahl bestimmtes wissenschaftliches Fach, das „um der formalen Schulung willen erforderlich", zugleich aber auch für einen praktischen Zweck wichtig ist: jeder Lehrer soll in der Lage sein, in irgendeinem Fach „ein tiefes, auf die Quellen zurückgehendes Wissen" in den Dienst der Volkshochschule zu stellen. — Obwohl, wie man sieht, die Fachstudien spärlich genug bedacht sind, fürchtet der Verfasser doch, sie könnten dem angehenden Lehrer so lieb werden, daß ihm dadurch seine künftige praktische Tätigkeit verleidet würde; auf die Möglichkeit dieses inneren Konfliktes pflege er in der Einleitung zu seinen pädagogischen Vorlesungen die Hörer hinzuweisen. Wenn solche Warnung einer wirklichen Gefahr entspricht — und Kutzner, der selbst Volksschullehrer gewesen ist, muß es eigentlich wissen —, so darf man vollends zweifeln, ob es recht sei die Gefahr erst heraufzubeschwören.

Noch weiter in seinen Forderungen geht Kühnel. Der Studienplan, den er aufstellt, umfaßt acht Semester und dient der ausgesprochenen Absicht, überhaupt jeden Unterschied in der Vorbereitung für den Volksschuldienst und für den an höheren Schulen zu beseitigen. Mit Bezug auf jenen betont dabei der Verfasser geradezu,

„daß das Studium eines Faches nicht zum Lehren dieses Faches begehrt wird“. Was er nachweisen will, ist, daß die erzieherische Tätigkeit auch auf elementarer Stufe durch erweiterten Gesichtskreis und vertiefte persönliche Bildung des Erziehers gefördert wird. Das leuchtet ein; aber ist der schöne Gedanke durchführbar? Von der finanziellen Überspannung abgesehen, werden alle, die sich dem Lehrberufe widmen, oder doch ausreichend viele, der ihnen zugedachten Vollausbildung fähig sein? Die Frage, die von Kühnel gar nicht aufgeworfen wird, ist zu verneinen, auf Grund sehr bestimmter Erfahrungen. Im Oberlehrerberufe forderte man in Preußen — ebenfalls um der Einheit des Standes willen —, daß als Lehrer für Knaben und Kinder niemand zugelassen werde, der nicht die Fähigkeit besäße auch Erwachsene zu unterrichten. Auch dies war gut gemeint und blind geurteilt. Wohin es geführt hat, daß das Ministerium dem Drängen der Standesvertretung nachgab, daß seit 1898 jedes noch so bescheidene Ingenium zum wissenschaftlichen Kopf gestempelt werden mußte, braucht hier nicht noch einmal dargelegt zu werden[7]).

Und doch war immerhin in diesem Falle der Anspruch, der erhoben wurde, innerlich begründeter als in dem der Volksschule. Es steht eben doch nicht so, wie Tews meint[8]), daß deren Lehrweise und die der höheren Schule nur deshalb vielfach verschieden sind, weil „die Lehrer hier und dort eine andre allgemeine und berufliche Ausbildung genossen haben und darum den Unterricht verschieden auffassen und handhaben“. Der Grund liegt tiefer. Sicher tut es gut, in einer Manigfaltigkeit von Erscheinungen das Gemeinsame aufzusuchen, der inneren Verwandtschaft sich bewußt zu werden; um aber zu rechtem Verständnis zu gelangen, ist das andre ebenso wichtig: daß man die Manigfaltigkeit in der Einheit, Stufen und Unterschiede in der lebens-

vollen Ausgestaltung des Grundgedankens zu würdigen wisse.

In der Reichsschulkonferenz wurde von der einen Seite wiederholt ein Befremden darüber laut, daß man auf der anderen so viel vom Stoffe spreche anstatt vom Kinde; die umgekehrte Bemerkung ist wohl ebenso oft gemacht, vielleicht weniger geäußert worden. Auch dieser Unterschied beruht nicht auf Zufall, auch nicht auf einem Mangel an Einsicht und ernstem Streben hüben oder drüben; wohl aber fehlt es noch an gegenseitigem Verstehen. Das Verhältnis beider Arten des Unterrichts zum Stoff und zum Kinde ist wirklich nicht dasselbe.

Denken wir einen Lehrer, der in den ersten Jahren der Grundschule die Elemente des Lesens, Schreibens, Rechnens zur Aneignung zu bringen hat. Der Stoff gibt ihm keine Rätsel auf, im Zögling liegen sie, in den Schwächen, Hemmungen, Ablenkungen des individuellen Denkens, die überwunden werden müssen. Wenn er sich da hinein vertieft, so können ihm praktisch psychologische Probleme immer neu erwachsen. Nehmen wir auf der andern Seite einen Universitätslehrer großen Stiles. Theodor Mommsen sprach es geradezu aus, daß für den akademischen Dozenten das Lehramt Nebensache sei; was ihn selbst ganz und gar beschäftigte, waren die Fragen, die im Stoffe lagen. Diese herauszufinden, selbständig zu erfassen und zu bearbeiten leitete er uns an: und damit ist er vielen fürs Leben ein Lehrer und Erzieher geworden vermöge der emporziehenden Kraft, die eben im Forschen wirksam ist. Zwischen den beiden Extremen gibt es nun eine mannigfaltig abgestufte Reihe mit unmerklichen Übergängen; und mitten darin steht die höhere Schule mit dem ihr eigentümlichen Unterricht. Für diesen ist der Stoff nicht so ausschließlich

wichtig wie für den akademischen, die Natur des Zöglings nicht so maßgebend wie für den Elementarunterricht. In solcher Doppelstellung liegt die besondere Schwierigkeit, aber auch der besondere Reiz unseres Berufes. Daß unsere Lehrweise weniger „kindstümlich" ist, daß die Erziehung hier nicht so im Vordergrunde steht wie bei der Volksschule, sondern, zumal in den oberen Klassen, mehr und mehr äußerlich zurücktritt, um durch den Unterricht mittelbar gefördert zu werden, das liegt in der Natur unserer Aufgabe: zu selbständigem wissenschaftlichem Denken zu erziehen. Trotzdem möchten wir nicht darauf verzichten — und eben deshalb legen wir so großen Wert auf die Erhaltung des neunjährigen Kursus —, den werdenden Menschen in seiner Entwicklung, vom Kinde zum Jüngling, mit unserer Fürsorge zu begleiten. Andrerseits wird auf erwachsene Schüler in der Regel der Lehrer den stärksten Einfluß gewinnen, der imstande ist, sie etwas von vordringender Geistesarbeit miterleben, sie ahnen zu lassen, was „Auch Einer" meint, wenn er in seinem Tagebuche schreibt: „Forschen ist die Stahlfeder im menschlichen Wesen."

Die Zahl der Lehrer, die ganz so zu wirken vermögen, wird nicht allzu groß sein; und nur auserlesene Scharen von Lernenden sind für solche Wirkung empfänglich. Die Auslese sollen die höheren Schulen nicht voraussetzen, sondern schaffen helfen, so daß mehr und mehr alles zufällige Moment von Besitz und Herkunft ausgeschaltet wird und die Möglichkeiten vertiefter Geistesbildung nur solchen zugute kommen, die dazu innerlich berufen sind. In diesem Wunsche stimmen wir wohl alle überein, über die Wege zum Ziele wird gestritten. Ein unentbehrliches Mittel besteht darin, daß die Schwierigkeiten, die im Stoffe liegen, durch die Vollkommenheit der Unterrichtsmethode nicht allzusehr geebnet werden; sie müssen fühlbar bleiben, damit sich an ihnen die Geister

scheiden. „Jetzt kann jeder Dummkopf Mathematik lernen“: dieser scherzhafte Ausbruch des Unwillens über das einst von Schellbach gegründete mathematische Seminar enthielt doch ein Körnchen ernster Wahrheit. Die höhere Schule leistet ihren Zöglingen und vollends der Gesamtheit einen schlechten Dienst, wenn sie eine Ehre darein setzt, möglichst alle, die ihr einmal anvertraut sind, ans Ziel zu bringen. Denn das bedeutet: auch diejenigen sollen mit gezogen und auf den Weg zu führenden Berufen gebracht werden, die nicht aus eigner Kraft sondern nur unter stetiger Leitung die allmählich sich steigernden Aufgaben bewältigt haben. Und hier sehen wir wieder einen wesentlichen Unterschied von der Volksschule. Was diese bietet, sollen wirklich alle lernen. Vous voulez mécaniser l'éducation: das empfand Pestalozzi als Lob; für den wissenschaftlichen Lehrer wäre es ein Tadel.

Nach dem allen entspricht es der Natur der Dinge, wenn seit den Zeiten von Pestalozzi, Fichte, Humboldt die Methoden des Erziehens und Unterrichtens an Volksschulen stärker ausgebildet worden sind als an Gymnasien. Der Ertrag blieb doch nicht auf sie beschränkt. Schon bei früherem Anlaß habe ich hervorgehoben, welchen Gewinn es bringen kann, wenn in den unteren Klassen[9]) höherer Schulen auch Volksschullehrer wissenschaftlichen Unterricht geben. Da „mischen sich aufs heilsamste, in der Arbeit an denselben Schülern, denselben Gegenständen, die frische Wissenschaft, die eben von der Universität kommt, und das erprobte und sichere Lehrverfahren der Volksschule. Sehr erwünscht, daß dieses auch im Bereiche der höheren Schule zum Wort und zur Betätigung kommt; nur beherrschen soll es uns nicht“. Ebenso zu wünschen aber, daß den Volksschulen dieser Vorsprung auf ihrem eigensten Gebiete gewahrt bleibe. An seiner Beseitigung arbeiten alle, die jetzt

kurzerhand Hochschulstudien an Stelle der Seminarausbildung setzen wollen. „Hetzen Sie uns das Seminar ohne Ersatz zu Tode, dann soll der Fluch des Seminars auf Ihre Häupter kommen": so schloß in der Plenardebatte am 14. Juni Gaudig seine Mahnrede. Daß ein so Lebendiger wie er für die bisherige Ausbildungsart, die er für verbesserungsfähig hält, eintrat, hätte doch zu denken geben sollen. Der besonderen Güter und Werte, die sie zu verwalten haben, die Volksschullehrer froh zu machen ist auch Spranger von Anfang an bemüht gewesen. Freilich, wenn er gehofft hatte, sie auf diese Weise zum Verzicht auf die Universität zu bewegen, so ist der Erfolg ausgeblieben — und mußte wohl ausbleiben. Ein innerer Widerspruch lag in dem, was er tat: auf der einen Seite stellte er als Bedingung des Eintritts in die Berufsvorbereitung das Reifezeugnis hin, auf der andern verlangte er, daß der künftige Lehrer, nachdem ihm die Reife für Universitätstudien bezeugt wäre, doch ihnen fern bliebe. Im Ausschuß IX sprachen Brandi (Göttingen) und Troeltsch (Berlin) in gleichem Sinne, suchten die Halbheit annehmbar zu machen; auch sie, wie es nicht anders sein konnte, vergebens.

Seit Jahrzehnten hatten wir es erlebt, wie ein Berufsstand nach dem andern die Anforderungen für den Eintritt in seinen Vorbereitungsdienst erhöhte, nicht so sehr aus inneren Gründen als um einer äußeren Rücksicht willen. Es hing mit einer der üblen Eigenschaften zusammen, die unser alter Obrigkeitstaat bei großen Vorzügen doch auch hatte, mit der Gewohnheit, den einzelnen Menschen im voraus nach dem amtlichen Stempel zu schätzen, den er trug. Wäre dem durch die Revolution ein Ende bereitet worden, so hätte sie neben unendlichem Unheil doch auch etwas Gutes bewirkt. Aber nichts davon zeigt sich. Man will den Stempel,

nach wie vor. In der Verfassung steht (§ 143): „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.“ Das bedeutet Wegfall der Präparandenanstalten, Hindurchgehen der künftigen Lehrer durch eine der höheren Schulen (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule); bis zu welcher Stufe, das ist offen gelassen. Im Ausschuß IX siegte — mit allen gegen eine Stimme, wenn ich recht gesehen habe — die Meinung: „höhere Bildung“ bedeutet „Reifezeugnis“. Im „befreiten“ Deutschland! Für einen ganzen großen Berufskreis will man diesen Maßstab neu einführen, und das in demselben Augenblick, wo man nach der Einheitsschule ruft, in der Hoffnung, sie werde Sicherheit geben, daß nur wirklich Begabte und Leistungsfähige die Zulassung zu Hochschulstudien erreichen. Bedenkt man denn nicht, daß jeder Zuwachs an solchen, die um ihrer Lebenspläne willen eine bestimmte Prüfung bestanden haben müssen, unwillkürlich dahin führt, daß die Prüfung leichter gehandhabt wird? So ist in Preußen die Oberlehrerprüfung und mit ihr der Oberlehrerstand schwer geschädigt worden, indem von jedem verlangt wurde, daß er mindestens in einem Fache (seit 1917 gar in zwei Fächern) die Lehrbefähigung für Prima nachgewiesen habe. Davon war schon die Rede. Auf diese Weise hat auch das Abiturientenexamen allmählich an innerem Werte so viel verloren, daß ein Einhalten auf der abschüssigen Bahn dringend geboten war. Statt dessen soll die Zahl derer, denen bescheinigt sein muß, daß sie sich dieser Prüfung erfolgreich unterzogen haben, so stark vermehrt werden, um reichlich die Hälfte[10]). Damit wird die Leistungsmöglichkeit der höheren Schule wieder ein Stück herabgedrückt, und die der Volksschule nicht gesteigert. Denn die Art von intellektueller Bildung, die auf diesem Wege ihren Lehrern

verschafft wird, weist in eine ganz andre Richtung, als in der ihre Schüler sich entwickeln wollen.

Aus sochen Erwägungen heraus habe ich vorgeschlagen, nur Primareife zu fordern. Kerschensteiners Plan war (im Jahre 1916): sechsjährige Realschule, dann „dreijährige, pädagogisch orientierte Fachschule", deren „Absolutorium den 19 bis 20jährigen jungen Mann zum Eintritt in den Volksschuldienst berechtigt"; nach vierjähriger Praxis würde er dann wie bisher sein Staatsexamen als Lehrer ablegen[11]). Daß an Stelle der lateinlosen Realschule auch die entsprechende Klassenreihe eines Gymnasiums oder Realgymnasiums treten könne, wird Kerschensteiner nicht ausschließen wollen; im übrigen bin ich gern bereit, einem so sachkundigen, dabei in den Grundanschauungen mir verwandten Ratgeber gegenüber auf eine Differenz des eignen Vorschlages zu verzichten. Das Wesentliche ist: einmal, daß die Laufbahn des Volksschullehrers nicht mit dem Zeit- und Geldopfer der Reifeprüfung belastet werde, sodann aber, daß die pädagogische Fachschule von all den Eigenschaften frei bleibe, die dem Seminar so viel Unwillen und beinahe Haß zugezogen haben; nur dann würde es möglich sein, die guten Seiten der alten Einrichtung auf die neue zu übertragen. Als drückend empfunden wurde wohl vor allem die peinliche Hausordnung der Internate und die Enge des kirchlich bestimmten Gesichtskreises, in den alles Leben und Lernen eingespannt war. Beides hat in unserer Zukunft keinen Platz mehr. So weit Internate aus praktischen Gründen beibehalten werden, müssen sie sich jeder wünschenswerten Freiheit der äußeren Einrichtung erfreuen. Das gilt auch für dieenigen Anstalten, die fortfahren wollen, junge Lehrer zur Ausübung des Erzieherberufs auf Grund einer gemeinsamen religiösen Weltanschauung heranzubilden. Ganz fehlen können Fachschulen, die sich auf diesen

Boden stellen, auch künftig nicht. Spielraum, sich zu betätigen und zur Wiederbelebung unserer Volkskraft mitzuwirken, soll jeder ernsten Denkweise gegönnt sein, also auch der im konfessionellen Sinne religiösen; nur darf sie nicht den Anspruch erheben, zu herrschen, so daß sie andre von der Mitarbeit ausschließt. Auf solchen Anspruch zu verzichten mag ihr schwer werden, weil die Stärke der eignen Überzeugung gar zu leicht in den Wahn ausartet, daß dies die einzig rechte, von allen zu fordernde sei; aber die Selbstüberwindung muß gelingen. Auch darin soll sie geübt werden, daß der wissenschaftliche Unterricht, zumal in der Geschichte, nicht mehr — worüber bisher geklagt wurde — in dogmatischer Beschränktheit, sondern in einem Geiste gegeben wird, der die Lernenden zur Kritik einladet und ausrüstet. Lehrer, die sich nur in vorgeschriebenen Ansichten und Denkformen bewegen, können einer deutschen Jugend, auch im Lebenskreise der Volksschule, nicht mehr Führer sein; vollends würden sie außerstande sein, zur Weiterbildung der im Tagewerk Schaffenden selbständig beizutragen, zu den wichtigen Aufgaben der Volkshochschule, die doch — der Name ist schlecht, die Sache gut — der tätigen Anteilnahme der gesamten Lehrerschaft bedarf, um ihre Mission zu erfüllen (vgl. S. 10).

Der Besuch der Universität bleibt, nach Kerschensteiners Plan, denjenigen vorbehalten, die sich „im Anschluß an das Seminar, oder noch besser nach einer Anzahl von praktischen Jahren, für den Schulaufsichtsdienst oder für das höhere Lehramt an den oberen Klassen der höheren Schulen vorbereiten wollen". In dieser Richtung hat der preußische Ministerialerlaß vom 19. September 1919 schon die Bahn geöffnet. Vielleicht darf man die Hoffnung hegen, daß nicht alle, die solche Studien gemacht und mit Erfolg abgeschlossen haben, nun sogleich der Volksschule den Rücken kehren werden, damit auch diese

an der Anregung teil habe, die sich aus der Mischung verschiedener Arten von Lehrkräften ergibt. Besonders offenkundig bewährt hat sich das Zusammenarbeiten an den höheren Schulen für die weibliche Jugend, wo sich die nur durch das Oberlyzeum gegangenen Lehrerinnen und die akademisch gebildeten aufs beste vertragen, wie das in Berlin von mehreren Seiten ausgesprochen wurde, ein Vorbild für die Erzieher der Knaben. Es ist eine der übelsten Äußerungen der auf der RSK. in Ausschuß IX zur Vorherrschaft gelangten Gesinnung, daß seine Beschlüsse auch über dieses erfreuliche Stück Leben mit dem alles gleichmachenden Hobel dahinfahren (s. These 10, oben S. 4).

Von seiten der Universitäten ist mehr als einmal in letzter Zeit versichert worden, sie seien bereit und sähen es als Pflicht an, künftig zur Ausbildung der Volksschullehrer mitzuwirken. Das wird um so eher gelingen, je bewußter zunächst einmal die Aufgabe erfaßt und erfüllt wird, die ihnen seit Generationen gestellt ist, die Studierenden der Philologie und Geschichte, der Mathematik und Naturwissenschaft auf den Beruf des Lehrers und Erziehers vorzubereiten. Daß in dieser Beziehung nicht alles so steht, wie es stehen sollte, wird scharf ausgesprochen von Spranger in den „Gedanken über Lehrerbildung“ (S. 61. 67): „Man ist — wenn man die Bahn durchlaufen hat — ein Gelehrtenlehrer und vielleicht selbst ein Gelehrter, man ist fast immer ein Fachmensch, nicht aber notwendig ein gebildeter Mensch“. — Es fehlt an „Einstellung auf die besondere Geistesart des Lehrberufs“. Freilich hat Spranger sich nicht entschließen mögen, das Übel an der Wurzel zu packen, auch nur die Wurzel bloßzulegen, vielmehr sucht er sie zu konservieren. „Irgendwo im Staate“, so schreibt er im

Hinblick auf die Universitäten, „muß es eine Stelle geben, in der reine Wissenschaft, ohne Rücksicht auf nützliche Anwendungen, gesucht und gelehrt wird" (S. 36). Soll das „muß" bedeuten „Es bedarf dessen, damit die Wissenschaft am Leben bleibe", so wäre damit deren Kraft zu gering, die des Staates zu hoch eingeschätzt. Schöpferische Geistesarbeit gedeiht überall am besten ohne staatlichen Auftrag; sie zu fördern ist jeder berufen, der den Trieb dazu in sich fühlt, mag er auch Minister sein oder Schuhmacher, Bankier oder Brillenschleifer. Sollte aber gemeint sein, daß die reicheren Mittel, mit denen der Staat wissenschaftliche Unternehmungen fördert, irgendwo von gelehrten Männern selbständig verwaltet werden müssen, so ist an eine Aufgabe gedacht, die den staatlichen Akademien (in Berlin, München, Leipzig, Göttingen) obliegt. Universitäten sind gegründet worden, um für die Gesellschaft und den Staat Geistliche, Richter, Ärzte, seit Anfang des vorigen Jahrhunderts auch Lehrer zu bilden[12]). Wäre es nicht so, oder hätte ungewollte Entwicklung dahin geführt, daß sie diesem Zwecke nicht mehr dienen können, so wäre es die höchste Zeit, Lehranstalten zu schaffen, die ihn statt ihrer übernähmen. Daß dies geschähe, lag vor hundert Jahren in der preußischen Hauptstadt nahe genug; Schleiermacher und Wilhelm von Humboldt haben es abgewendet und das Zusammenwirken von Forschung und Lehre zur Grundlage unseres höchsten Bildungswesens gemacht. Für die drei oberen Fakultäten, wie sie einst hießen, ist dieses Verhältnis auch unbestritten geblieben; die ehemalige Artistenfakultät, ursprünglich nur die Vorstufe zu den anderen, ist im Wandel der Zeiten über sie hinausgewachsen, eben zu dem Anspruch, daß sie gar keinem Zwecke diene, sondern nur um der Wissenschaft selbst willen bestehe. Wie ist das gekommen?

Der Beruf, auf den sie vorbereitet, ist spät erst zu eignem Dasein gelangt; so war ihr weniger Zeit gegeben,

mit ihm ein festes Bündnis einzugehen. Und in den drei oder vier Generationen, die seit Begründung des höheren Lehrerstandes verflossen sind, hat sich die Forschung viel reicher und mächtiger entfaltet, als in den vier Jahrhunderten, auf die damals die älteren deutschen Universitäten zurückblicken konnten. Neue Disziplinen zweigten sich ab und erwuchsen zu Wissenschaften, alle fanden in der Philosophischen Fakultät Anschluß und Aufnahme. Neue Berufskreise traten heran, deren praktische Zwecke im Bereiche des wirtschaftlichen oder politischen Lebens lagen, und die der Universität neben erweiterter Lehrtätigkeit auch selbständige Forschungsaufgaben brachten. Der Gedanke an das Schulamt wurde allmählich zurückgedrängt. Denn auch solche Wissenschaften, in denen er von jeher lebendig war, wie Philologie und Geschichte, entwickelten sich durch die Erfolge des kritischen Verfahrens zu einer Beweglichkeit und in einer Richtung, daß man zweifeln mochte, ob sie nicht immer weniger geeignet würden, feste Erziehungsideale, die man doch erwartete, herzugeben. So entstand in der Tat ein Mißverhältnis: in den akademischen Studien des künftigen Oberlehrers fehlte ein wichtiges Element oder trat doch zu wenig hervor, eben jenes, das die Verbindung hergestellt hätte zwischen dem, was er lernte, und dem, was er später damit wirken sollte. Das war etwas, was die Volksschullehrer — bisher — voraus hatten. Mit Neid mochte man auch zur Schwesterfakultät hinüberblicken, in der ein Lehrauftrag für „praktische Theologie" der Pflege eben dieses Zusammenhanges gewidmet ist und überall dazu hilft, den Studierenden das Verständnis des eignen Lebensplanes zu vertiefen, oft geistvollen Männern Gelegenheit geboten hat richtunggebenden Einfluß zu üben. Der Ruf nach pädagogischen Professuren wurde laut und lauter.

Das preußische Kultusministerium entschloß sich etwas zu tun. Am 24. und 25. Mai 1917 fand unter persönlichem Vorsitz des Herrn von Trott zu Solz eine Konferenz statt aus 13 Universitätslehrern und 10 Schulmännern[13]) zur „Besprechung über die Aufgaben der Lehrstühle für Pädagogik an den Universitäten". Das Hauptreferat hatte Ernst Troeltsch, dessen umfangreiche Thesen mit dem Satze begannen: „Vom Standpunkte oder der Gesamtidee der Philosophischen Fakultät aus ist bezüglich der pädagogischen Lehrstühle zu fordern, daß sie eine rein theoretische Wissenschaft vertreten." Nachdem dann deren Inhalt skizziert und die Grenzen gegen andere Wissenschaften — Philosophie, Geschichte, Soziologie — erörtert worden sind, heißt es unter 6: „So voll beschäftigender Stoff sich für einen solchen Lehrstuhl aufzeigen läßt, so schwierig ist die Frage der ihm zuzuweisenden Zuhörer und der Entwicklung eines Vorlesungsprogrammes für ihn." Im Schlußwort konstatierte der Referent mit Befriedigung, daß die meisten Herren die Art, wie er vom Standpunkte der Philosophischen Fakultät aus die Sache anzupacken für nötig und richtig gehalten habe, als auch für sie annehmbar bezeichnet hätten[14]), und erklärte nochmals: „Soll aus der Sache etwas Gesundes werden und soll sie nicht an dem Widerspruch der Fakultäten verkümmern, so muß sich die Professur ihrem Geist und Sinn einfügen, sie muß wirkliche und eigentliche Wissenschaft sein."

Man könnte nicht schärfer, als hier geschehen, das Gegenteil des Richtigen formulieren; und daß es dahin gekommen ist, kann gar nicht wunder nehmen. Troeltsch machte kein Hehl daraus, sondern sagte es „offen und nachdrücklich: Die Philosophischen Fakultäten haben ein sehr großes Mißtrauen, ja Abneigung gegen den neuen Lehrstuhl und angesichts des hier herrschenden Wirrwarrs sowie der starken hier hereinspielenden praktischen

Tendenzen sicherlich nicht ganz ohne Grund". So bemühte er sich, die unwillkommene neue Einrichtung, wenn sie denn doch nicht zu vermeiden wäre, wenigstens so zu gestalten, daß sie in akademischen Kreisen möglichst wenig störend empfunden würde, daß die „praktischen Tendenzen" ausgeschlossen blieben. Gerade auf diese aber kam es an. Es ist wohl nicht übertrieben, was Staatssekretär Dr. Becker in seinen „Gedanken zur Hochschulreform" (1919; S. 25. 26) schreibt: „Die Universitäten vergessen zu leicht, daß in die Universität als Gelehrtenschule die Schule für die höheren Berufe eingebaut ist." Die Oberlehrer, wenn sie von der Hochschule kommen, „sind als Gelehrte erzogen, nicht als Staatsbürger denen die heilige Aufgabe der Erziehung unsrer Jugend obliegt. Daher das tiefe Unbefriedigtsein in weiten Kreisen dieses wichtigen Standes. Die Berufseignung der Oberlehrer ist ihr eignes Verdienst; die Universität hat ihren Charakter als Lehrer höchstens indirekt gebildet". Dabei wird es vielleicht immer bleiben; aber wenigstens diese indirekte Wirkung müßte mit weitem Blick und hellem Bewußtsein gefördert werden. Daß hier etwas vermißt wird, war ja der Grund zu dem Plane der preußischen Regierung, pädagogische Professuren in größerer Zahl zu gründen. Da heißt es doch die Pferde hinter den Wagen spannen, wenn man erst den Stoff eines neuen Lehrfaches zusammenbringt und dann Umschau hält nach Hörern, die ihm „zugewiesen" werden könnten. Sollte der Gedanke in dieser Form verwirklicht werden, so hätten die künftigen Oberlehrer nichts weiter gewonnen als ein Fach neben Fächern, das sie nun überall studieren könnten, die Universitäten eine neue Spezialwissenschaft, in der statt in einer andern zu promovieren für manchen etwas Verlockendes haben würde. Zur Förderung des Dienstes, der an unsrer Jugend zu leisten ist, wäre nichts getan.

Als ich vor 45 Jahren Treitschkes Kolleg über Politik hörte, hatte weder ich noch vermutlich irgendeiner unter uns den Eindruck, daß das reine theoretische Wissenschaft sei; gehörte sie darum nicht auf die Universität? Wird nicht über Poetik gelesen? Und doch ist auch sie keine Wissenschaft in dem Sinne wie etwa Mechanik oder Optik, Anthropologie oder Religionsgeschichte, sondern die nachkommende Theorie zu einer Kunst, die durch unbewußte Betätigung schöpferischer Geister entstanden war. Rhetorik scheint jetzt allerdings verbannt zu sein; das Grundverhältnis tritt an ihr besonders deutlich hervor. Ein Mann, dem, wie man sonst über ihn denken mag, niemand abstreiten wird, daß er sie als Meister ausübte und als Kenner verstand, Cicero, legt in seinem großen Gespräche vom Redner gerade dem, der seine eigne, ernstwissenschaftliche Auffassung des Berufes vertritt, den Gedanken in den Mund: „Ich erkenne in allen Regeln die Bedeutung, nicht daß durch ihre Befolgung Redner zu Ruhm in dieser Kunst gelangt wären, sondern, was redemächtige Männer aus eignem Antriebe taten, das haben einige beobachtet und gesammelt, und so ist nicht die Beredsamkeit aus der Kunstlehre, sondern die Kunstlehre aus der Beredsamkeit entstanden“ (de oratore I 146). Natürlich können Theorie und Regeln, nachdem sie einmal herausgearbeitet sind, in der Folgezeit dazu verwendet werden, Redner, Dichter, Staatsmänner zu bilden; wohin es aber führt, wenn man dabei in rein theoretischer Wissenschaft das Grundlegende zu besitzen meint, das haben wir nachgerade auf all diesen Gebieten schaudernd erfahren. „Wie manche Pflanzen nur Früchte tragen, wenn sie nicht zu hoch in den Stengel schießen, so müssen in praktischen Künsten die theoretischen Blätter und Blumen nicht zu hoch getrieben, sondern der Erfahrung, ihrem eigentümlichen Boden, nahe gehalten werden“: so mahnt Clausewitz in der Vor-

rede seines Werkes „Vom Kriege“. Das sei allen gesagt, die berufen sind oder sich berufen fühlen, zu Einrichtungen der Lehrerbildung etwas beizutragen.

Die unglückliche Verdeutschung „Erziehungswissenschaft“ ist, vom Punkte des Geschmackes abgesehen, auch sachlich irreführend, indem sie nur die eine Seite der Pädagogik bezeichnet, die andre, der die Herrschaft gebührt, verschwinden läßt. Und das ist kein zufälliger Fehler; die Überschätzung des intellektuellen Elementes sitzt den heutigen Reformern tief im Blute. Hier liegt auch im Grunde der Gegensatz, der mich von Kühnel (S. 15f. 46) so scharf trennt. Eine beachtenswerte Richtung, an deren Erfolgen man sich nur freuen kann, ist die auf Kunsterziehung, auf stärkere Pflege des Könnens beim Schüler. Aber da, wo Kunst an der Erziehung selbst den entscheidenden Anteil hat, in der unbewußt sich auswirkenden, nach eignen inneren Gesetzen schaffenden Tätigkeit des Lehrers, da will man sie nicht gelten lassen, sondern schwelgt in Theorie[15]).

Eine Forderung ergibt sich von selbst: bewährte Schulmänner, die zugleich wirkliche Gelehrte sind, müssen in viel größerem Umfang als bisher zur akademischen Lehrtätigkeit herangezogen werden. Sie mögen von dem berichten was sie erlebt haben, von dem inneren Zusammenhang zwischen ihrem wissenschaftlichen Denken und ihrer Arbeit an den Seelen der Jugend. Vorlesungen über Pädagogik auf praktischer Grundlage, über Didaktik würde jeder von ihnen halten können; und dabei wäre es eher Gewinn als Schade, wenn allgemeine Gedanken eine individuelle Färbung bekämen durch die besonderen gelehrten Interessen und beruflichen Erfahrungen des einzelnen Dozenten. Dieser müßte nicht einen beschränkten Lehrauftrag erhalten, sondern freien Spielraum für das, was er nach eignem Ermessen glaubt geben zu können. Seit Jahren habe ich selber diese Freiheit ge-

nossen und will jetzt weiter nichts als — ἕως περ ἂν ἐμπνέω καὶ οἷός τε ὦ — die Stimme erheben zu dem Wunsche, daß recht vielen Jüngeren das Gleiche gegönnt sein möge. Dies ist eine Maßnahme, die sich ohne verwaltungstechnische Schwierigkeiten und ohne erhebliche Kosten überall einführen läßt. Der Pflege reiner Wissenschaft und gelehrter Forschung geschieht damit kein Abbruch; denn für den neuen Gesichtspunkt — des Zusammenhanges zwischen Wissenschaft und Bildung, Forschung und Erziehung — wird ja nur so viel verlangt, daß er neben anderen, die sich aus dem Stoff ergeben, mit zur Geltung komme. Auch der theoretischen Pädagogik, die aus philosophischer Gedankenrichtung hervorgeht, soll die Möglichkeit nicht beengt sein, durch die Tat zu beweisen, was sie zur Belebung pädagogischen Könnens zu leisten vermag. Vor einem Irrtum darf gewarnt werden, der sich leicht einstellen könnte: als böte die vorgeschlagene Einrichtung einen geeigneten Weg, um für einen in der Wissenschaft mitarbeitenden Lehrer, der das Schulamt als Last empfände, den vollständigen Übertritt zur Universität vorzubereiten. Ob seine Kraft bedeutend genug ist, um den Wechsel zu rechtfertigen, ist eine Frage für sich und hat mit der Veranstaltung, die uns hier beschäftigt, nichts zu tun. Für diese kommen nur solche Lehrer in Betracht, denen die Arbeit an der Wissenschaft und die an der Jugend gleich lieb ist, die damit gerade das hereinbringen können, was bisher an der Universität in der Regel fehlte, das lebendige Bewußtsein der wechselseitigen Förderung zwischen beiden Gebieten des Schaffens.

„In der Regel" gefehlt hat — denn Ausnahmen, darunter glänzende, sind auch mir bekannt. Von Göttingen aus haben Felix Klein und die Seinen in dem

hier angedeuteten Sinne gewirkt; und der blühende Zustand unseres mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes wird zu einem guten Teile diesem Bündnis von Wissenschaft und Schule verdankt. Auch zur Philosophie hat man Brücken geschlagen und gangbar zu machen begonnen[16], obwohl gerade in dieser Beziehung das meiste noch zu tun bleibt. Eine gewisse Scheu stand im Wege; man fürchtete sich vor den Konsequenzen, zu denen naturgesetzliches und biologisches Denken führen könnte, wenn man es über die Grenzen der Fachwissenschaft hinaus fortsetzte. Bei einem Ferienkurs für Lehrer der Naturwissenschaften gab es in der Ansprache, mit der ein hochgestellter Beamter die Versammelten begrüßte, die Warnung zu hören vor einem „Husarenritt ins metaphysische Land". Dem gegenüber ist immer wieder zu sagen[17]): „Das recht Wertvolle einer jeden Wissenschaft liegt in ihren Beziehungen zur Weltanschauung, in der Fragestellung die sie von dort empfängt, wie in den eigenartigen Gedanken die sie zur Lösung des großen Rätsels beiträgt." Haeckels Versuch, von den Ergebnissen seiner Forschung aus das metaphysische Bedürfnis zu befriedigen, hatte ja etwas Kindliches; damit aber, daß er ihn unternahm, stand er höher als Virchow, der auf einer Naturforscherversammlung allgemein auf das Gefährliche einer „vorzeitigen Synthese" hinwies.

„Stört ihr unsre Kreise nicht, wir stören die euren auch nicht": diese Melodie tönte nicht selten auch aus dem heraus, was akademische Vertreter der Philologie in Auseinandersetzung mit der Schule verkündeten. Das Fortschreiten der Wissenschaft hat den Erzeugnissen des griechisch-römischen Altertums ihren normativen Charakter genommen, indem es sie aus dem Banne dogmatischer Auffassung frei machte und dem geschichtlichen Verständnis erschloß. Durch die neue Betrachtungsweise wurde die erzieherische Mission der Antike allerdings erschwert,

zugleich aber vertieft. Fürchtete man sich vor beidem? oder doch vor der Erschwerung? Jedenfalls kam ein anfangs stillschweigendes, bald auch ausgesprochenes Einvernehmen zustande: Schulphilologie fuhr fort, die Werke der griechischen Literatur und Kunst als schlechthin vorbildlich zu bewundern, während Universitätsphilologie sie durch Analyse und Vergleichung zu begreifen suchte. Wer nach beendetem Studium in den Schuldienst eintrat, mochte sehen, wie er sich umgewöhnte. Vielleicht fand er einen wohlmeinenden Berater, der ihn ähnlich warnte wie Kutzner seine Zuhörer (oben S. 10). Es dauerte lange, bis die Einsicht vordrang, daß beiden Seiten aus der Scheidung schwerer Schaden erwuchs, während gegenseitige Befruchtung reichsten Gewinn verhieß. Der modernen Menschheit kann das Altertum nicht mehr mit der Autorität des Lehrers unnahbar gegenüberstehen, doch als der ältere Freund, mit dem man wie mit einem Gleichen verkehrt, an dem man emporwächst: dies Verhältnis mußte die Schule erkennen und zum Nutzen wenden. Für die Wissenschaft aber bedeutete die Einstellung des Auges auf das, was geeignet wäre die Menschen klüger und besser zu machen, eine Bereicherung ihrer Gesichtspunkte (so wird der Gegensatz „hellenistisch" — „klassisch" von hier aus voller gewürdigt) und erfrischenden Zusammenhang mit dem Leben der Gegenwart. Das Element herauszufühlen und zu entbinden, mit dem die Antike dem heute heranwachsenden Geschlechte das Blut erneuen und den Blick heller machen soll, das ist nun die Aufgabe: nirgends kann sie wirksamer angegriffen werden als in der Arbeit zur Ausbildung des Lehrers[18]).

Daß Geschichte dem Leben zu dienen und von ihm zu empfangen habe, ist eine beinahe triviale Wahrheit. Wir suchen die Gegenwart aus der Vergangenheit, die Vergangenheit aus der Gegenwart zu verstehen. Das

Ziel solches Unterrichtes ist politische Bildung: darüber sind wohl alle einig. Dieses Ziel meinten wir früher am besten so zu erreichen, daß wir den Lernenden die Mittel in die Hand gäben, um sich in reiferem Alter selbst ein Urteil zu bilden, während eines Aufenthaltes aber, der von der Muße seinen Namen hat, sie unberührt hielten von den Gegensätzen und Streitigkeiten des Tages. Das war gut gedacht, und wir brauchen uns deswegen nicht zu schämen; daß es trotzdem falsch war, hat der Erfolg gezeigt, die völlige politische — und das heißt: moralische — Unreife, in der wir als Nation vom Schicksal getroffen wurden. Das war schon beim Ausbruch des Krieges klar — und nun vollends heute! Soll es wieder besser werden, so ist dies das erste, worin wir umlernen müssen: Politik gehört in die Schule; nicht bloß alkoholfreie „Staatsbürgerkunde“, sondern wirkliche Politik. Wie das im einzelnen durchzuführen sei, darüber ließe sich viel sagen; sicher ist, daß zu dieser neuen Aufgabe die Lehrer schon auf der Universität sich rüsten müssen, und daß die Professoren dazu nicht helfen können, wenn sie nicht die Lebensformen der Schule und die Bedürfnisse der dort heranwachsenden Jugend ins Auge fassen.

Eine Disziplin, bei der an Verwendbarkeit für Beruf und Leben zu denken paradox erscheinen könnte, ist die Logik. Und doch behaupten wir, daß sich dem Dozenten, der sie in Vorlesung oder Übungen behandelt, ein reiches Feld ins Praktische gehender Tätigkeit eröffnet. Nur muß Logik nicht als ein Fach für sich genommen werden, zwischen dessen Wänden der unsterbliche Gajus und seinesgleichen ihr Wesen treiben. Es kommt darauf an, Beispiele heranzuziehen, die der Wirklichkeit angehören, den Situationen des Lebens oder den Beweisgängen einer Wissenschaft. Besonders wertvoll solche, die nicht auf den ersten Blick einleuchten, so daß sie dazu nötigen,

mit den logischen Formen in die Falten des natürlichen Denkens einzudringen, die Ablenkungen richtig zu stellen, die es durch Wunsch oder Widerstreben unwillkürlich erleidet. Logik soll überall zu Diensten sein; also muß sie auf allen Gebieten geübt werden: keine leichte, doch eine lohnende Aufgabe. Dem Logiker, der zugleich Psycholog ist, kann gerade aus dem Gedankenkreise der Schule, wo der Verstandesgebrauch sich erst bildet, reicher Stoff an Beobachtungen zuwachsen. Ist es möglich, mit regelrechter Folgerung aus falschen Prämissen einen richtigen Schluß zu gewinnen? Im Unterricht etwas ganz Gewöhnliches: daß eine Antwort gegeben wird, die das Richtige aussagt, aber nicht einem Wissen entstammt oder mit klarer Überlegung entstanden ist, sondern aus Zufall und auf dem Weg über Irrtümer. Ein Student, in dem der Spürsinn für dieses Verhältnis durch Collegium logicum geweckt ist, besitzt daran einen Stachel der Aufmerksamkeit, die er als Erzieher zum Denken dereinst bereit haben soll. Mit einer Sammlung erlebter Fälle könnte er dem Professor die empfangene Anregung heimgeben.

Wirklich, es ist der schlechteste Rat, den man einem angehenden Lehrer geben kann: er möge zunächst vergessen, wofür er sich auf der Universität interessiert habe. Gewiß erwartet ihn etwas Neues; aber gerade um dieses Neuen willen hat er alles Bisherige in sich aufgenommen, durch die nun beginnende Anwendung soll es ihm noch lebendiger und wertvoller werden.

Was in des Wissens Land Entdecker nur ersiegen,
Entdecken sie, ersiegen sie für euch:

wenn das für jeden Künstler gilt, so vollends für den, der Menschen bildet. Daß dem Ideale die Wirklichkeit nicht immer ganz nahe kommt, oft peinlich fern bleibt, wer wüßte das nicht? Etwas Rechtes wissen, etwas Tüchtiges können, jedes für sich ist eine Aufgabe; nun

soll beides innerlich zusammenkommen. Um so mehr ist es Pflicht aller derer, die beim Eintritt in den Beruf als Führer bestellt sind, dahin zu wirken, daß die Verbindung sogleich aufgenommen werde. Zu dem Zweck ist zu wünschen, daß der Anfänger irgendwie schon in einer oberen Klasse beschäftigt werde. Ein paar Stunden Vergil oder Homer, Geographie oder Geschichte können für ihn zu einer Quelle wissenschaftlicher Erfrischung werden, aus der er mit den Schülern gemeinsam schöpfen lernt. Aber auch dem elementarsten Unterrichte braucht dieses Element nicht zu fehlen. Den Geisteszustand eines Sextaners, der nicht recht heran will, im lateinischen Ablativ den Ausdruck des Mittels und den der Begleitung (mit Weglassung oder Setzung von cum) auseinanderzuhalten, wird ein Lehrer gerechter beurteilen, der weiß, daß tatsächlich die instrumentale Bedeutung von der älteren soziativen abgezweigt ist. Wer es nicht weiß, kann es bei dieser Gelegenheit lernen, indem er sich bemüht, die Schüler psychologisch zu verstehen. Denen kommt seine Einsicht unausgesprochen zugute; in anderen Fällen und auf einer etwas höheren Stufe wird er von Übergängen und Entwicklung auch etwas sagen. Die Entstehung des kausalen Verhältnisses aus dem temporalen zu entdecken, geben alle Sprachen, mit denen es die Schule zu tun hat, Anlaß; das gelingt auch den Jungen bei mäßiger Anleitung. Dem Lehrer aber, der es finden hilft, geht vielleicht in der Stille ein Licht auf über den wirklichen Sinn von Problemen, die ihn als Studenten oder Examenskandidaten bei Kant und Hume fremdartig berührt hatten: sollte es Zeiten gegeben haben, da die Menschheit noch nicht imstande war, kausal zu denken?

Immer erneuten Anstoß zur Besinnung gibt dem Empfänglichen die wissenschaftliche Terminologie, von der doch auch ein rabiater Purismus noch manches übrig

gelassen hat. Wunderbar genug: überall, in Natur und Kunst, sucht man Denkmäler zu erhalten; in der Sprache ist eine tonangebende Partei geschäftig, sie zu beseitigen. Der Lehrer, den wir uns denken, wird das nicht mitmachen, noch weniger aber die fremden Ausdrücke gedankenlos weitergeben, sondern wird sich getrieben fühlen, ihnen nachzuforschen, wo sie herkommen und was sie erlebt haben, um sie mit vollerem Bewußtsein ihres Sinnes zu gebrauchen. Wieviel davon oder wie wenig er seinen jungen Freunden mitteilen kann, richtet sich nach deren Reife und nach der Beschaffenheit der einzelnen Fälle[19]).

Daß nicht jedem dergleichen ohne weiteres gelingt, daß auch nicht jeder von selber darauf kommt, nach innerlichen Beziehungen zwischen seinem Unterricht und der Wissenschaft, die er studiert hat, zu suchen, wurde schon hervorgehoben, damit zugleich den Vorgesetzten des jungen Lehrers ans Herz gelegt, in dieser Richtung anzuregen und anzuleiten. In der Ausbildungsordnung von 1917 steht immerhin der Satz (§ 5): „Es ist darauf hinzuwirken, daß die Kandidaten während ihrer ganzen Vorbereitungszeit im Zusammenhang mit ihrem Unterricht ihre wissenschaftliche Ausbildung vertiefen.“ Wie das freilich anzufassen sei, darüber erfährt der Leser nichts. Und wenn er die Überfülle von pädagogischem und schultechnischem Stoff ansieht, der in demselben Paragraphen unter zehn Nummern angegeben ist und in den wöchentlichen Sitzungen zweier Jahre erledigt werden soll, so mag er sich wundern, wie der Grundgedanke der höheren Schule, zu wissenschaftlichem Denken zu erziehen, von Amts wegen stiefmütterlich behandelt ist[20]). Doch niemand wird gehindert mehr zu tun, als das Reglement vorschreibt, und das Fehlende zu ergänzen, wozu die schriftlichen Ausarbeitungen der Referendare, mit den sie vorbereitenden Studien und Beobachtungen,

den natürlichen Anhalt geben. Dabei werden der Direktor und die zur Ausbildung mitberufenen Lehrer Unterschiede zu machen wissen. Wo es merkbare Mühe kostet, die Technik des Unterrichtens anzueignen, da werden sie mit weitergehenden Ansprüchen zurückhalten; wo aber offener Sinn und angeborenes Lehrgeschick entgegenkommen, dürfen sie nicht zögern, der Kraft, die nach Betätigung verlangt, fördernde Aufgaben zu schaffen.

Für die, von denen hier die Rede ist, auch mündliche Besprechung in den Sitzungen nutzbar zu machen wird um so eher möglich sein, je mehr die im Ausbildungsdienst an einer Anstalt vereinigten Kandidaten denselben Fächern oder doch Fachgruppen angehören. Und darin liegt ein wichtiger Grund, diese Anordnung vorzuziehen; Vielseitigkeit ist auch innerhalb der Einheit möglich. Jede ganze Wissenschaft umfaßt unter ihrem Gesichtspunkte die Ganzheit des Daseins, in jeder laufen Beziehungen zusammen, die nach allen Seiten hinüberspielen und dem, der mit gewecktem Sinn das Lebendige zu erfassen trachtet, Interesse und Verständnis auch für das vermitteln, was auf anderen Gebieten des Forschens und Gestaltens die Geister bewegt. Dessen bleiben wir ja immer eingedenk, daß wir nicht schon Gelehrte erziehen wollen, die sich bald in die Schranken eines Faches einschließen, sondern empfänglich gestimmte Menschen, denen einstweilen verschiedene Wege ins Leben offen stehen, und die überall darauf ausgehen sollen, die Gedanken anderer zu verstehen. Deshalb ist es doch auch kein Unglück, wenn äußere Rücksichten hier und da den Grundsatz der Gleichartigkeit durchkreuzen, so daß Vertreter mannigfaltiger Wissenschaften unter gemeinsamer Leitung in den Lehrberuf eingeführt werden. Auch das soll gelernt werden, wie Mathematiker und Philologen, Theologen und Naturforscher, bei aller Verschiedenheit und zum Teil Gegensätzlichkeit ihrer Weltbetrachtung,

doch einheitlich zusammenarbeiten, um für das Leben, von dessen Vielgestalt sie selber ein Bild geben, heranwachsende Menschen tüchtig werden zu lassen.

Mit dem Ausdruck „Bildung“ wird allenthalben operiert, meist ohne daß man das Bedürfnis empfindet, sich klar zu machen was er eigentlich bedeute. Auf dem Wege dazu ist Kühnel; er schreibt[21]): „Vom Wesen der Bildung als Besitz kommt man zum Wesen der Bildung als Vorgang, zu ihren Möglichkeiten und Grenzen.“ Der Unterschied ist richtig; aber auch die Reihenfolge? Wir müssen doch erst fragen: Welche der beiden Bedeutungen ist die ältere? und wie ist die andere aus ihr entstanden? Welche Kräfte — oder Schwächen — des Denkens haben dazu mitgewirkt? Erst solches Nachforschen führt uns in die Sache hinein. Und dabei kann eine Vorfrage Hilfe leisten; es gibt viele Wörter von entsprechender Form, die Ähnliches durchgemacht haben. Berechnung und Bestimmung, Vertiefung und Verflachung, Vereinigung und Zerstreuung, Vorstellung, Sendung, Fortsetzung, Abteilung, Versteinerung und Vergoldung: bezeichneten sie zuerst etwas, das ist, das vor uns liegt oder steht, und dann etwas, das geschieht, einen Vorgang? oder war es umgekehrt? Die Sammlung ließe sich leicht vermehren; eine Vertiefung darein würde zu etwas wie Entdeckung führen. Doch dem können wir an dieser Stelle nicht nachgehen.

In den Verhandlungen der Reichsschulkonferenz bildete einen Höhepunkt die Rede von Harnack, und in ihr wieder das, was er sagte um den Begriff der Bildung zu erklären: es sei „wiedergewonnene Naivetät“. Von einer Bildung, die aus dem Groben herausgearbeitet wird, wie doch bei der Mehrzahl der Menschen, gilt das nicht; die innere Erfahrung des Gelehrten spricht sich

hier aus. Indem dieser sich konzentriert und abschließt, im kleinsten Punkte die größte Kraft sammelnd zu unvergänglicher Leistung, wird er dem blühenden Leben entfremdet, wie der Mönch in seiner Zelle. Die Organe des Auffassens und Mitwirkens verlieren an Beweglichkeit und sind in Gefahr, zu verkümmern. Aber dahin soll es nicht kommen. Nicht jeder braucht das Opfer des Lebens zu bringen, der an den Gütern der Wissenschaft Anteil hat; auch wer sie selbständig fördern hilft, bleibt ihr doch treu, wenn er sie in ihren Wirkungen verfolgt und bis zu der Stelle mitgeht, wo sie mit ihrem Gewinn an Ergebnissen und an Fragestellungen wieder in das allgemeine Geistesleben der Nation einmündet.

In einer seiner letzten Reden wandte sich Max Weber gegen den „Irrtum", daß der akademische Lehrberuf zugleich ein Führerberuf sei[22]). Er versichert, „daß von hundert Professoren mindestens neunundneunzig überhaupt nicht ‚Führer' in Angelegenheiten der Lebensführung zu sein in Anspruch nehmen und nehmen dürfen"; weder ein Demagoge gehöre auf den Katheder eines Hörsaals noch ein Prophet. Meine Forderungen, nicht erst in der vorliegenden Schrift, ruhen auf einer anderen Überzeugung. Und nach allem, was ich über den zu früh Verstorbenen gehört und gelesen habe, möchte ich fast glauben, daß er selber seinen Schülern in hohem Grade ein Führer gewesen ist. Wie weit die Ansicht, die er bekämpft, verbreitet ist, wird sich schwer ausmachen lassen; vorzuherrschen scheint mir eher das Gegenteil. In akademischen Kreisen jedenfalls gilt es als vornehmer, den Gedanken an erzieherische Aufgaben fern zu halten und die reine Wissenschaft, unberührt von „praktischen Tendenzen", zu pflegen.

So dachte der Mann nicht, der einst die Akademie gegründet hat[23]). Das Geschäft des Regierens sogar

mutete Platon den Forschern zu als eine „zwar nicht schöne, doch notwendige Sache“. Und im Zentrum des Staatslebens und aller staatsmännischen Kunst stand ihm der Beruf des Erziehers: die Menschen besser zu machen. Im Grunde wäre es doch widersinnig, wenn wir Fleiß und Scharfsinn anspannen, seine Gedanken zu verstehen, mit Begeisterung sie preisen, davor aber zurückscheuen wollten, mit eignem Tun seinem Beispiel zu folgen. Daß im Dienste der Technik, der Industrie die Forschung sich belebe, scheint jedem selbstverständlich; aber die geistbildenden, das Wollen veredelnden Elemente aufzusuchen, die aus ihr geschöpft werden können, das, meint man, sei eine Entweihung der reinen Wissenschaft und ihrer Pflegestätte, der Universität. Es ist hohe Zeit, solche Begriffsverwirrung abzutun. Sollen wir aus Hunger und Elend, aus Unehrlichkeit und Selbstsucht, aus einem Meer von Schande noch einmal auftauchen, als Nation wieder zu uns selbst kommen, so muß alles aufgeboten werden, was mit Hand oder Kopf zu wirken vermag; und dabei wird mit innerer Notwendigkeit der Wissenschaft ein Führeramt zufallen. Nicht nur neue Methoden soll sie finden, um Licht und Wärme, Nahrung und Kleidung zu schaffen, sondern auch neue Kräfte entfesseln, um die Gesinnung der Menschen zu heben. Dazu gehört, daß sie selber allgemein für sich in Anspruch nehme, was Platon von der Mathematik rühmt: „Erkenntnis des Ewigen ist sie; so liegt in ihr etwas, das die Seele zur Wahrheit hinzieht und Denkerstimmung erzeugt, um aufwärts zu lenken, was wir jetzt allzusehr abwärts gerichtet halten.“

Anmerkungen:

[1]) (S. 4). Eduard Spranger, Gedanken über Lehrerbildung. 1920. Vgl. meine Besprechung in der Wochenschrift für klass. Philologie 1920 Nr. 11/12.

[2]) (S. 6). Der folgende Satz ist entnommen der lesenswerten Greifswalder Rektoratsrede von Wilhelm Kähler: „Volkswirtschaft und Unterrichtswesen" (Verlag L. Bamberg, Greifswald, 1920), S. 17.

[3]) (S. 6). Wilhelm Rein, „Zur Reichsschulkonferenz", im Roten „Tag" 25. Juni 1920 (Nr. 137), schüttelt sichtbar den Kopf.

[4]) (S. 6). J. Tews, Ein einheitlicher Lehrerstand. Die Voraussetzung und Grundlage der Volkseinheitsschule (1920), S. 31 f.

[5]) (S. 9). Außer dem schon erwähnten Referat kommt von Pretzel in Betracht: „Die Neuordnung der Lehrerbildung". 1920.

[6]) (S. 9). Dr. Oskar Kutzner, Die pädagogische Fakultät. Ein Beitrag zur Reform der Lehrerbildung. Osterwieck-Harz 1920. Bezug genommen ist auf S. 44 f. 32. 39. — Prof. Dr. Johannes Kühnel, Seminaroberlehrer in Leipzig, hat „Gedanken über Lehrerbildung. Eine Gegenschrift" vor kurzem erscheinen lassen. Der Studienplan dort S. 44 f., zu vergleichen S. 38. 40.

[7]) (S. 11). Den Nachweis findet man in meiner Broschüre „Die neue Prüfungs-Ordnung für das höhere Lehramt in Preußen" (1918) S. 23f. 33f.

[8]) (S. 11). Tews a. O. 21f. Gleich darauf dann die Bemerkung vom „kindstümlicheren" Unterrichte der Volksschule.

[9]) (S. 14). Dieser Gedanke und die folgenden Sätze stehen in einer Anzeige der Schrift von Muthesius „Die Einheit des deutschen Lehrerstandes" (Berlin 1917), Neue Jahrbücher für Pädagogik 40 (1917) S. 346f. Ähnliche Beobachtungen, die neuerdings Karl Reinhardt mitgeteilt hat, führt Tews an a. O. 15f.; von mir sagt er, daß ich „Muthesius gegenüber das Bestehen einer Interessengemeinschaft entschieden bestreite". — Meine Rezension zu lesen oder nicht zu lesen stand Herrn Tews vollkommen frei

so lange er sie aber nicht gelesen hatte, wäre es vorsichtiger gewesen sie auch nicht zu zitieren.

[10]) (S. 16). Im Zentralblatt der preußischen Unterrichtsverwaltung sind die Besuchsziffern der staatlichen Lehrerseminare immer für den 1. Mai angegeben. Im Jahre 1905 umfaßten die drei Jahrgänge 11575 Seminaristen. Um ein Drittel davon (3858) mehr Reifezeugnisse mußten also im ganzen, wenn die Bestimmung damals bestanden hätte, im Schuljahre 1904/5 erworben sein, d. h. 10412 statt 6554, ein Zugang von 58,86%. Für den 1. Mai 1913 waren die entsprechenden Zahlen: 17465 und 9942; das Drittel der ersten (5822) ergab einen Zugang von 58,56%. Für weibliche Bildungsanstalten den Vergleich durchzuführen war auf Grund der veröffentlichten Statistik nicht möglich; doch würde sich das erforderte Mehr an Reifeprüfungen im Verhältnis dort sicher nicht niedriger stellen.

[11]) (S. 17). Kerschensteiner, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden (1916), S. 238f.

[12]) (S. 20). Hier und im Folgenden sind Gedanken erneuert, die ich vor langer Zeit schon vertreten habe: „Wissenschaft und Praxis in der klassischen Philologie", Deutsches Wochenblatt (herausgegeben von Otto Arendt), 1893 Nr. 8. — Daß die Universität eine Berufsschule ist, wird auch von Pretzel (S. 26ff.) und von Kühnel (S. 1. 17. 24) mit Recht hervorgehoben.

[13]) (S. 22). Meines Wissens nur als Manuskript gedruckt: „Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. Thesen und Verhandlungsbericht".

[14]) (S. 22). Wie war das möglich? Die Frage, psychologisch interessant, kann uns hier nicht beschäftigen. Einspruch erhoben wurde eigentlich nur von Geheimrat Vorbein.

[15]) (S. 25). Vgl. meinen Aufsatz: „Wissenschaft und Kunst in der Tätigkeit des Lehrers", Neue Jahrb. 40 (1917) S. 249—260 (Besprechung des Buches von Ernst Hierl: „Die Entstehnung der neuen Schule. Geschichtliche Grundlagen der Pädagogik der Gegenwart". 1914); dort besonders S. 258f.

[16]) (S. 27). Drei in dieses Gebiet schlagende Schriften — von Gebhardt, Katz und Wernicke — sind von mir besprochen in der Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 1914 S. 540—549.

[17]) (S. 27). So S. 28 der Schrift „Zur freieren Gestaltung des Unterrichts. Bedenken und Anregungen", Leipzig 1906.

[18]) (S. 28). Die hier nur angedeuteten Gedanken sind ausgeführt in dem Vortrag über „Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zum klassischen Altertum“, Berlin 1910, weiter in dem Bändchen „Das Altertum im Leben der Gegenwart“, 2. Aufl. 1914. Vgl. auch „Wie studiert man Philologie?“ in der Monatschrift für höhere Schulen VIII (1909) S. 588—598.

[19]) (S. 32). Otto Willmann, „Die wichtigsten philosophischen Fachausdrücke in historischer Anordnung“ (Sammlung Kösel; 2. Auflage 1912) gibt einen guten Anhalt, unmittelbar für das behandelte Gebiet, doch auch als Beispiel, wie die entsprechende Aufgabe anderwärts anzufassen wäre.

[20]) (S. 34). Vgl. die Bemerkungen in meiner oben (Anm. 7) zitierten Schrift S. 7—9.

[21]) (S. 34). Kühnel in der oben (Anm. 6) zitierten Schrift S. 13.

[22]) (S. 35). Max Weber, Wissenschaft als Beruf. Vortrag vor dem Freistudentischen Bund (München und Leipzig 1919). Die angezogenen Stellen S. 29 f. 25.

[23]) (S. 35). Das folgende Wort im Staat VII 18 (S. 540 B; vgl. 347 C. 520 D/E), der zum Schluß angeführte Satz VII 9 (S. 527 B).

Uebersicht.

Beschlossenes. 3. — Stimmungen. 7. — Zwecke und Mittel. 12. — Kunst und Wissenschaft in der Erziehung. 19. — Aufgaben einer Didaktik. 26. — Geisteskultur und Lebenskraft. 33.

Druck von C. Schulze & Co., G. m. b. H., Gräfenhainichen.

P